

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Heli Paluoja
ÕPETAJATE HINNANGUD ÕPILASTE LUGEMISMOTIVATSIOONILE NING OMA
TEGEVUSTELE ÕPILASTE LUGEMA MOTIVEERIMISEL II-III KOOLIASTMES
Bakalaureusetöö

Juhendaja: dotsent Merle Taimalu

Tartu 2020

Resümee

Õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsioonile ning oma tegevustele õpilaste lugema motiveerimisel II-III kooliastmes

Lugemine on tähtis õpilase arenguks. Lugemismotivatsiooni toetamine on oluline, sest ilukirjandustekstide lugemine õpilaste poolt on vähenenud. Õpetajad saavad õpilaste lugemismotivatsiooni toetada erinevatel viisidel juba varajastest aastast. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli anda ülevaade õpetajate hinnangutest II-III kooliastme õpilaste lugemismotivatsioonile ja oma tegevustele õpilaste lugemismotivatsiooni toetamiseks. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne uuring, mille käigus koguti andmeid elektroonse ankeediga, kus uuritavateks olid nelja maakonna II-III kooliastme emakeeleõpetajad. Üle poole õpetajatest pidas oma klassis mõne üksiku õpilase lugemismotivatsiooni väga kõrgeks. Mõlemas kooliastmes arvas umbes veerand õpetajatest, et pooltel õpilastel klassist oli lugemismotivatsioon keskmine. Õpetajad leidsid, et õpilaste lugemismotivatsiooni on oluline toetada ning kasutasid selleks erinevaid tegevusi. Kõige tõhusamaks peeti erinevate raamatute tutvustamist, loetu vahel seoste loomist, õpilaste isiklike huvide väljauurimist ja õpilastevahelise koostöö soodustamist.

Märksõnad: lugemismotivatsioon, lugemismotivatsiooni toetamine, õpetaja tegevused

Abstract

Teachers evaluations of students' reading motivation and their own actions in supporting students' reading motivation in the grades from 4 to 9

It is important to support reading motivation because the number of students reading literary fiction has decreased. Teachers can support students' reading motivation from an early age. The bachelor thesis gives an overview of teachers' assessments of primary school students' reading motivation and the actions they've taken to support it. This was achieved by conducting a quantitative research via online surveys, with the sample being Estonian teachers teaching grades from 4 to 9 of four counties. With a few exceptions, the reading motivation was found to be not very high, with a quarter of the teachers judging half of the class to have average levels. Teachers found introducing different books, making connections while reading, using student's personal interests and encouraging teamwork to be most effective.

Keywords: reading motivation, supporting reading motivation, teacher's activities

SISUKORD

Resümee	2
Abstract	2
SISSEJUHATUS	4
TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
MOTIVATSIOONI JA LUGEMISMOTIVATSIOONI MÕISTED	5
Motivatsioon	5
Lugemismotivatsioon	6
LUGEMISMOTIVATSIOONI VAJALIKKUS	7
ÕPILASTE LUGEMISMOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID	8
ÕPETAJATE MÕJU LUGEMISMOTIVATSIOONILE JA VÕIMALIKUD TEGEVUSED	
LUGEMISMOTIVATSIOONI TOETAMISEKS	10
METOODIKA	12
Valim	12
Mõõtevahend	13
Protseduur	15
TULEMUSED	16
ARUTELU	22
Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	26
TÄNUSÕNAD	27
AUTORSUSE KINNITUS	27
KASUTATUD KIRJANDUS	28
Lisa 1. Ankeet lugemismotivatsiooni toetamise kohta	32
Lisa 2. Väljavõtted koodide loomisest	40
Lisa 3. Õpetajate hinnangud tegevustele, mida nad kasutavad lugemismotivatsiooni toetamiseks	
.....	42

SISSEJUHATUS

Õpilaste raamatute lugemisele on palju tähelepanu pööratud, kuna see on vähenenud. Ennekõike on vähenenud ilukirjanduslike tekstide lugemine, mis on asendunud teabetekstide lugemisega (Issa, Aliyu, Akangbe, & Adedeji, 2012; Leiger, 2018). Eesti emakeeleõpetajad on tõdenud, et õpilaste sõnaline väljendusoskus on muutunud kehvemaks ja see tuleneb vähenenud lugemusest (Himma, 2014; Leiger, 2018), kusjuures määravaks ei ole õpilaste suutmatus lugeda, vaid huvi puudumine (Issa *et al.*, 2012) ja negatiivne suhtumine lugemisse (Gao *et al.*, 2018).

On leitud, et lugemiskogemus õpilase jaoks on väga isiklik: lugemishuvi hoidmiseks on oluline silmas pidada, et raamat vastaks eale, oleks ajakohane (Org, 2016; Puksand, 2012) ning arendada tuleks õpilaste lugemistehnikat (Puksand, 2012), et õpilastel tekiks võimalus loetuga samastuda (Org, 2016). Näiteks hindavad õpilased lugemisel uute teadmiste omandamist, info leidmist ja meelelahutust. Seevastu õpetajad väärtustavad lugemise planeerimisel pigem õpilaste tähelepanelikkuse arendamist ja loetu kaudu õpilastele uute kohtade, inimeste ja ideede tutvustamist (Amicucci, Williamson, DeCapua, & Hrebik, 2015). Järeldub, et õpetajad ei pruugi arvestada kõiki aspekte, mis õpilastele lugemise huvitavaks teevad.

Levinud arvamused vähese lugemuse kohta on seotud ka digivahendite laia leviku ja populaarsusega. Digiajastu on suuresti kujundanud seda, kuidas õpilased loevad (Baron, 2017; Farinosi, Lim, & Roll, 2016). Nimelt on lugemine paljuski seotud kiire info kättesaadavusega interneti teel, mistõttu ei ole enam vajalik keskenduda raamatu otsimisele ja lugemisele (Baron, 2017). Õpilased valivad omale lugemisvahendi, lähtudes olukorrast, kas nad on parasjagu klassis, kodus, üksi või rühmas (Farinosi *et al.*, 2016). Seetõttu on oluline, et õpetajad teadvustaksid lugemise planeerimisel erinevaid võimalusi ning ei eelistaks eranditult üht lahendust teisele.

Eestis tutvustatakse lastele raamatuid juba varajases eas, kuid ei ole piisavalt tegeletud õpilaste eneseteadlikuks lugejaks kujundamisega (Puksand, 2012). Tänapäeval on kirjanduse aines esile tõusmas lugejakeskne lähenemine, mis ennekõike väärtustab just õpilast ja tema hoiakuid (Org, 2016).

Põhikooli riikliku õppekava (2011/2014) lisas 1 on välja toodud, et kirjanduse valdkonna õppeainete õpetamise eesmärk on, et õpilased mõistaksid tekste, saaksid aru, kuidas kirjandus kujundab nende isiksust ning mõistaksid asjaolu, et lugemine on vaimselt rikastav tegevus. Org (2016) nendib, et on oluline õpilasele näidata, et kirjandust on võimalik tõlgendada enda

kogemuste ja hoiakute kaudu. Kirjanduse eesmärk on tekitada huvi lugemise vastu, jätmata seejuures muljet, nagu see oleks vananenud tegevusvaldkond (Org, 2016).

Töö autorile teadaolevalt on Eestis vähe uuritud, kuidas õpetajad motiveerivad õpilasi II-III kooliastmes lugema, pigem on uuritud õpilasi. Näiteks on uuritud õpilaste lugemismotivatsiooni (Kopõtin, 2019; Uiga, 2013; Vare, 2016), lugemise erinevusi poiste ja tüdrukute vahel (Vare, 2016; Kalda, 2011), lugevuse mõjutajaid (Nurk, 2013); lugemisharjumusi, -huvi -ja hoiakuid (Lepp, 2018). Vähesel määral on uuritud õpilaste lugemisvalmiduse -ja huvi toetamist õpetajate poolt: nt on uuritud, kuidas koolieelse lasteasutuse õpetajad kakskeelsete laste lugemisvalmidust kujundavad (Karjat, 2017), seejärel, kuidas kirjandusringi kasutamine toetab põhikooli õpilaste lugemishuvi (Leis, 2016) ning viimaks, kuidas õpetajad endi arvates aitavad kaasa lasteaiaste lugemishuvi tekkele (Tintso, 2018).

Kuigi autorile teadaolevalt on Eestis vähe uuritud õpetajatepoolset lugemismotivatsiooni toetamist põhikoolis, on õpetaja tähtsust põhikooliõpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel oluline teadvustada (Cantrell, Rintamaa, Anderman, & Anderman, 2018; Gao *et al.*, 2018; Unrau, Bowers, & Ragusa, 2015).

Käesoleva töö teoreetilises osas antakse ülevaade motivatsioonist, seda kujundavatest teguritest ning lugemismotivatsioonist. Selgitatakse lugemismotivatsiooni olemust ja lugemismotivatsiooni mõjutavaid tegureid. Teoreetilise osa lõpus tuuakse välja bakalaureusetöö uurimisprobleem, eesmärk ning uurimisküsimused.

TEOREETILINE ÜLEVAADE

MOTIVATSIOONI JA LUGEMISMOTIVATSIOONI MÕISTED

Lugemismotivatsioon on tihedalt seotud motivatsiooni olemusega. Seetõttu selgitatakse järgnevalt motivatsiooni mõiste olemust ning motivatsiooni mõjutavaid tegureid.

Motivatsioon

Motivatsioon on motiivide kogum, mis ajendab inimest mingil viisil toimima (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Motiiviks nimetatakse tegevuse sooritamise põhjust või ajendit (Eesti õigekeelsussõnaraamat, 2018). Motivatsiooni mõiste olemus on see, miks inimesed otsustavad

teatud tegevuse kasuks, kui kaua nad on nõus tegevusega jätkama ja kui palju nad on valmis selle nimel pingutama (Dörnyei & Ushioda, 2013).

Antud töös kirjeldatakse kahte liiki motivatsiooni, mille alusel inimesed on tegudele ajendatud: autonoomne ja kontrollitud motivatsioon (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx, & Lens, 2009). Autonoomsuse puhul kogetakse oma tegudes vaba tahet ja soovi end arendada (Deci & Ryan, 2008) ning motiveeritus tuleneb pikaajalisest huvist ja naudingust tehtava tegevuse vastu (Deci & Ryan, 2000). Näiteks siis, kui õpilane loeb raamatuid, sest need huvitavad teda ja ta naudib nende lugemist. Kontrollitud motivatsiooni puhul tuntakse välist survet mõelda või käituda teatud viisil (Deci & Ryan, 2008) ning õpilasi paneb tegutsema hirm karistuse ees, hinded või välised ootused (Vansteenkiste *et al.*, 2009). Näiteks loeb õpilane raamatuid vaid seepärast, et õpetajad või lapsevanemad nõuavad.

Inimeste motivatsioon on seotud mitme füüsilise, kultuurilise ja psühholoogilise kontekstiga, mis käitumist mõjutavad (Dörnyei & Ushioda, 2013). Antud bakalaureusetöös on kirjeldatud motivatsiooni mõju ja seoseid lugemisega, mistõttu selgitatakse järgnevalt lugemismotivatsiooni mõistet.

Lugemismotivatsioon

Õpilase lugemismotivatsioon on õpilase enese nägemus endast lugejana ja lugemise väärtustamine (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996). Lugemismotivatsiooni puhul tuleb mõelda, mis paneb õpilasi võtma kätte raamatut, ajakirja, vm vahendit ja miks nad on nõus pikemalt lugema teksti, mis võib muutuda igavaks või keeruliseks (Jang, Conradi, McKenna, & Jones, 2015; Reoperez, 2019). Lugemismotivatsioon on seotud žanri meeldivusega (Lepp, 2018), lugemisnaudinguga ja huviga raamatu sisu vastu (Guthrie *et al.*, 2007). Samuti hõlmab lugemismotivatsioon emotsionaalse ja psühholoogilise rahulduse pakkumist, sotsiaalseid väärtusi ning erinevaid õppimiskogemusi (Reoperez, 2019). Seega on lugemismotivatsiooni mõiste seotud indiviidi isiklike väärtuste ja kogemustega lugemise kontekstis.

Lugemismotivatsiooni mitmekülgust kinnitab ka asjaolu, et sellega on seotud mitmed motiivid. Lugemismotivatsiooniga seotud motiivid saab Wigfieldi ja Guthrie (1997) uuringu alusel jaotada üheteistkümmesse eri kategooriasse, mis kirjeldavad, kuidas mõjutavad lugemismotivatsiooni õpilase enda ja õpilast ümbritsevate isikute suhtumine lugemisse. Uuringust selgub, et lugemismotivatsiooniga seotud motiivide juures on olulised õpilase tunnetus

endast kompetentse lugejana, huvi raamatu vastu, soov tagasisidele, sõprade ja perekonna mõjutused, võistluslikkus ning õpilasepoolne seisukoht lugemisega seonduvate ülesannete lahendamisel. Seega saab lugemismotivatsiooni vaadata erinevatest motiividest lähtuvalt.

Lisaks lugemismotivatsiooniga seotud motiividele, on välja pakutud ka mõned teooriad, mis selgitavad, kust õpilaste lugemismotivatsioon algab. Üks olulisemaid on eespool juba kirjeldatud autonoomse ja kontrollitud motivatsiooni teooria (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste *et al.*, 2009), mille puhul on mõlemad motiveerimise viisid olulised (Unrau *et al.*, 2015; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Olulised on ka õpetaja-õpilase vahelised suhted, kus lugemismotivatsioon saab tekkida juhul, kui õpetaja suudab õpilastes tekitada usalduse (Unrau *et al.*, 2015). Lugemismotivatsiooni toetamise juures on olulised nii erinevad motiveerimise võtted kui ka teadmised õpilase isiklikust ja akadeemilisest elust. Nende teadmiste rakendamine mõjutab õpilase-õpetaja suhet, kas positiivselt või negatiivselt, mis omakorda mõjutab õpilase lugemismotivatsiooni väljendumist (Unrau *et al.*, 2015).

Lugemismotivatsiooni toetamiseks on oluline mõista õpilaste lugemismotivatsiooni olemust ja teadvustada, miks lugemismotivatsioon õpilastele üldse vajalik on.

LUGEMISMOTIVATSIOONI VAJALIKKUS

Lugemine on vajalik nii mitmete oskuste arendamiseks kui ka maailmapildi avardamiseks – seda nii üldises elus kui ka koolikontekstis (Garazi, 2019; Merga & Roni, 2018).

Esiteks tagab õpilase ilukirjandustekstide mõistmine põhikooli lõpuks õpilasele suulise ja kirjaliku eneseväljendusoskuse, oskuse hinnata oma keelt ja kultuuri, kasutada kriitilist infoootsingut, loob oskuse kujundada oma elu ning luua seoseid enda ja teiste ühiskondade vahel, (PRÕK, 2011/2014, Lisa 1). Seega on lugemismotivatsioon vajalik, et mõista iseenda olemust ning erinevaid ühiskondi.

Teiseks on lugemine oluline mitmesuguste kognitiivsete oskuste arendamiseks (Cunningham & Stanovich, 2001). Õpilased, kes on motiveeritud lugejad, otsivad omale ise lugemismaterjali (Vafa & Atilla, 2017), on regulaarsed lugejad ja naudivad lugemist. Need õpilased arendavad endi lugemisoskust ning meeldivaid lugemisharjumusi ka tulevikuks (Cunningham & Stanovich, 2001; Sonnenschein, 2002), mille tulemusena omavad nad järjest paremat lugemisoskust (Gambrell, 2011). Ühtlasi arenevad lugemisel ka õpilase sõnavara, verbaalsed oskused, üldised teadmised, kriitiline meel (Cunningham & Stanovich, 2001; Garazi,

2019) ja kirjaoskus (Gambrell, 2011). Seega mõjutab lugemismotivatsioon õpilase vaimseid võimeid ning pakub emotsionaalset rahulolu.

Kolmandaks on lugemismotivatsioon seotud õpilaste akadeemiliste tulemustega. Näiteks mõistavad heade lugemisharjumustega ja lugema motiveeritud õpilased paremini küsimusi ja väljendavad end selgemalt, mistõttu on nende akadeemilised saavutused paremad kui õpilastel, kel lugemisharjumused puuduvad või kes ei loe üldse (Gao *et al.*, 2018; Issa *et al.*, 2012). Vastukaaluks on leitud, et kui õpilased pole motiveeritud lugema, kannatavad nende üldised sooritused õppetegevuses (Baker & Wigfield, 1999), mis võib viia madalamate akadeemiliste tulemusteni (Usher & Kober, 2012). Samuti pärsib madal lugemismotivatsioon õpilaste edaspidist lugemisoskust ja -tahet (Cunningham & Stanovich, 2001). Lisaks võivad madala motivatsiooniga õpilased mõjutada negatiivselt kaasõpilasi, mis kahjustab kogu õppekeskkonda (Usher & Kober, 2012).

Seega arendab lugemismotivatsioon õpilast mitmetes valdkondades, olles abiks nii eneseteostamisel kui ka edaspidi ühiskonnas hakkamasaamisel. Õpilaste arengu huvides on lugemismotivatsioon vajalik ja lugemismotivatsiooni hoidmist ja toetamist on oluline teadvustada nii õpetajatel, lapsevanematel kui ka õpilastel endil. Järgnevas peatükis antakse ülevaade sellest, millised tegurid õpilaste lugemismotivatsiooni kujunemist enim mõjutavad.

ÕPILASTE LUGEMISMOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID

Õpilaste lugemismotivatsiooni mõjutavad õpilase endaga seotud tegurid. Esiteks nimetatakse õpilasega seotud teguritest lugemise eesmärki (Deci & Ryan, 2008; Jang *et al.*, 2015; Wigfield & Guthrie, 1997). Lisaks on toodud esile suhtumist lugemisse, huvi (Amicucci *et al.*, 2015), hinnanguid lugemisele (Jang *et al.*, 2015) ja varasemat lugemiskogemust (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Cantrell *et al.*, 2018). Selleks, et tekiks motivatsioon, peab vähemalt üks neist olema positiivne (Usher & Kober, 2012).

Teiseks on lugemismotivatsiooniga seotud eelpool nimetatud autonoomne ja kontrollitud motivatsioon. Autonoomse lugemismotivatsiooni korral, loeb õpilane rohkem erinevat kirjandust, jätkab lugemist ka edaspidi (Wigfield & Guthrie, 1997; Troyer, Kim, Hale, Wantchekon, & Armstrong, 2019) ja arendab paremaid lugemisoskusi kui õpilane, kes loeb vaid kellegi sunnil (nt õpetaja soovil) (Becker *et al.*, 2010; Troyer *et al.*, 2019).

Kolmandaks mõjutavad õpilaste lugemismotivatsiooni internetikasutus ja muud vabaaja tegevused. On leitud, et mitmed õpilased eelistavad interneti kasutamist ja muid meeldivaid tegevusi lugemisele meelelahutuseks või kooli jaoks (Issa *et al.*, 2012; Mokhtari, Reichard, & Gardner, 2009). Samas on ka vastupidiseid tulemusi – üliõpilaste seas läbiviidud uurimused näitasid, et nende sõnul on oluline lugeda ka väljaspool kooli (Mokhtari *et al.*, 2009), sealjuures eelistatakse meelelahutuseks lugemist akadeemilistel eesmärkidel lugemisele (Mokhtari *et al.*, 2009; Reoperez, 2019). Lisaks on leitud, et interneti kasutus ei mõjuta lugemisele pühendatud aega (Farinosi *et al.*, 2016).

Neljandaks mõjutajaks on õpilaste *multitasking* ehk nn rööprähklemine. Tehes mitut asja korraga ning samaaegselt lugedes ei pruugita lugemisele ja info saamisele täielikult keskenduda (Mokhtari *et al.*, 2009). Seejuures on leitud, et lapsed tegelevad samaaegselt mitme tegevusega rohkem, kui loetav tekst asetseb ekraanil mitte paberil, mistõttu on neil keerulisem loetule keskenduda (Baron, 2017; Larhmaid, 2018).

Viiendaks mõjutab lugemismotivatsiooni teket vanematepoolne toetus ning motiveerimine (Cantrell *et al.*, 2018; Karjat, 2017). Lastega koos lugemine ja nendega loetust rääkimine edendavad lugemismotivatsiooni (Usher & Kober, 2012). Toetava kodukeskkonna loomine on vajalik elukestva lugemismotivatsiooni -ja harjumuse tekkeks (Issa *et al.*, 2012).

Kuuendaks mõjutab lugemismotivatsiooni vanus: eelkooli -ja algklassiealised lapsed on mõjutatavad peamiselt enda vanemate poolt, kuid alates III kooliastme õpilased kooli ja eakaaslaste poolt (Becker *et al.*, 2010). Seejuures on leitud, et kui nooremas eas lapsed tajuvad, et nad on lugemises kompetentsed ja neil on sisemine motivatsioon lugeda, meeldib see neile ka edaspidi rohkem (Cantrell *et al.*, 2018). Teisalt leitakse, et vanusega muutuvad hoopis motivatsiooni tagamaad (Cantrell *et al.*, 2018) ja lugemise viisid (Larhmaid, 2018). Vanemad õpilased ei ole motiveeritud lugema kooli poolt antavat kirjandust, kuna ei pea seda enda jaoks oluliseks, vaid eelistavad rohkem väljaspool kooli vabalt valitud materjale lugeda (Cantrell *et al.*, 2018). Lisaks võivad nooremad õpilased eelistada pigem e-lugereid ning vanemad õpilased paberraamatuid (Larhmaid, 2018).

Seitsmendaks on oluline see, kas kasutatakse paberraamatut või kaasaegseid võimalusi. Õpilaste jaoks ei pruugi paberraamatud piisavalt atraktiivsed olla ning lugemismotivatsiooni tõstmiseks on hea lahendus kasutada e-lugereid (Reoperez, 2019). E-lugeriks nimetatakse seadet digiraamatute lugemiseks (Eesti õigekeelsussõnaraamat, 2018). Näiteks on leitud, et õpilased

eelistavad e-lugereid nii meelelahutuseks kui ka akadeemilistel eesmärkidel lugemiseks enam kui paberkandjal tekste (Larhmaid, 2018). Samuti on digiraamatute kasutamine leitud olevat palju mugavam, odavam ja (Baron, 2017) ajakokkuhoidlikum, mis tagab kõrgema lugemismotivatsiooni (Vafa & Atilla, 2017). Vastukaaluks on leitud, et e-lugereid on siiski õpilastele pigem võõras nähtus ning enam eelistatakse paberraamatuid (Baron, 2017). Paberraamatud ning e-lugereid võivad olla omavahel ka võrdse osatähtsusega (Farinosi *et al.*, 2016).

Õpilased ise on lugemismotivatsiooni mõjutajana lisaks hinnanud õpetaja valjuhäälsust, lugemist, kirjaoskuse arendamist, teiste inimeste mõju, kättesaadavust vajaminevatele või huvitavatele raamatutele (Gambrell, 2011; Gao *et al.*, 2018) ja vaba lugemismaterjali valikut (Amicucci *et al.*, 2015; Cantrell *et al.*, 2018). Ka loetu ühildumine oma eluga, uute teadmiste omandamine (Amicucci *et al.*, 2015; Cantrell *et al.*, 2018), võimalus loetut kaaslastega arutada (Amicucci, 2015; Gambrell, 2011), lugemisülesannete edukas lahendamine ja klassiruum lugemist toetava keskkonnana on õpilaste jaoks olulised tegurid (Gambrell, 2011).

Seega mõjutavad õpilase lugemismotivatsiooni mitmed õpilase endaga seotud tegurid. Järgnevas peatükis on selgitatud, milline on õpetaja mõju õpilase lugemismotivatsioonile ning millised on võimalikud tegevused lugemismotivatsiooni toetamiseks.

ÕPETAJATE MÕJU LUGEMISMOTIVATSIOONILE JA VÕIMALIKUD TEGEVUSED LUGEMISMOTIVATSIOONI TOETAMISEKS

Õpetaja saab mõjutada õpilaste suhtumist, huvi, hinnanguid ja eesmärke lugemisel (Jang *et al.*, 2015). Õpetajal on võimalus märgata õpilasi, kes võtavad õppetööst vähe osa, akadeemilisi raskusi ja madalat motiveeritust (Usher & Kober, 2012). Probleemide ilmumise korral saab õpetaja olla abiks probleemide ületamisel (Guthrie *et al.*, 2007).

Õpetajatel on oluline osa õpilastes lugemishuvi äratamisel ning lugemisharjumuse tekkimiseks eeskujul olemisel (Org, 2016). Õpetajad saavad kujundada hoiakuid selle kohta, miks elukestev lugemine kasulik on ning näidata lugemist nauditava ja väärtusliku vabaaja tegevusena (Cantrell *et al.*, 2018; Merga & Roni, 2018).

Õpetaja saab kujundada klassis antavaid juhiseid (Jang *et al.*, 2015). Näiteks saab ta lugemisülesannete juures arvestada õpilaste arenguliselt ja personaalseid erinevusi (Ivey & Broadbush, 2001), sh teadvustada õpilaste motivatsiooni taset lugemisel (Jang *et al.*, 2015) ja

arvestada õpilaste soovidega (Ivey & Broaddus, 2001; Jang *et al.*, 2015; Reoperez, 2019).

Õpetaja saab otsustada, milliseid raamatuid ta lugemiseks annab (Guthrie *et al.*, 2007; Reoperez, 2019) ja kuidas loetule läheneda (Cantrell *et al.*, 2018; Org, 2016).

Õpetajad võiksid juhendada õpilasi oma aega erinevate tegevuste vahel planeerima. Näiteks võiksid õpetajad kasutada erinevaid meetodeid, et saada teada, kuidas õpilased kulutavad oma vaba aega ja kui palju vabast ajast nad loevad (Mokhtari *et al.*, 2009).

Õpetajad võiksid olla teadlikud õpilaste eesmärkidest õppimisel (Cantrell *et al.*, 2018; Unrau *et al.*, 2015) ja märgata õpilasi, kelle lugemismotivatsioon on madalam kui teistel, et pöörata neile suuremat tähelepanu (Gambrell *et al.*, 1996). Madala motivatsiooniga õpilastele saaks õpetada lugemisoskusi, loetust arusaamist (Unrau *et al.*, 2015) ja neid toetada (Guthrie *et al.*, 2007).

Õpetajad võiksid toetada õpilaste autonoomset motivatsiooni lugeda, et õpilased tunneksid, et on lugemisel edukad (Cantrell *et al.*, 2018; Gao *et al.*, 2018; Unrau *et al.*, 2015). Autonoomsus antud kontekstis on õpilase tunnetus sellest, et tal on kontroll oma lugemisvaliku üle (Wigfield *et al.*, 2004). Seepärast peaks õpilastele pakkuma valikuid erinevate žanrite lugemisel (Gambrell *et al.*, 1996; Ivey & Broaddus, 2001) ja võimaldama õpilastel valida e-lugerite ja paberraamatute vahel (Jang *et al.*, 2015; Vafa & Atilla, 2017). Lisaks võiksid õpetajad tekitada õpilastes huvi erinevate teemade vastu (Wigfield *et al.*, 2004; Troyer *et al.*, 2019), luua loetu vahel seoseid ja rõhutada lugemise olulisust ja kasu (Cantrell *et al.*, 2018; Jang *et al.*, 2015; Merga & Roni, 2018).

Õpilaste koolivälised huvid võiks siduda klassisiseste teemadega, et soodustada õpilaste huvi lugemise vastu ka õppetöövälisel ajal (Cantrell *et al.*, 2018; Jang *et al.*, 2015). Siinkohal saab õpetaja moodustada tegevusi, kus õpilased räägivad, mida nad on lugenud (Gambrell *et al.*, 1996; Unrau *et al.*, 2015) ning kuidas loetu haakub nende huvidega.

Õpetajad võiksid õpilastele tutvustada erinevaid lugemis- (Wigfield *et al.*, 2004) -ja arutlemisstrateegiaid (Org, 2016). Näiteks võiksid õpetajad soosida valjult ettelugemist (Ivey & Broaddus, 2001; Jang *et al.*, 2015) ja kooslugemist (Unrau *et al.*, 2015). Õpetajatepoolne ettelugemine näitab nende endi entusiasmi lugemise vastu (Jang *et al.*, 2015) ja aitab muuta teksti õpilastele huvitavamaks ja arusaadavamaks (Ivey & Broaddus, 2001).

Lisaks saavad õpetajad julgustada lapsevanemaid olema rohkem kaasatud lapse haridusellu (Usher & Kober, 2012; Vafa & Atilla, 2017) ja juhendada neid rohkem lapsega koos

lugema ja seoseid looma (Sonnenschein, 2002). Õpetajad võiksid soovitada kodulugemise tegevusi või raamatuid, mida vanem ja laps saaksid koos nautida (Gambrell *et al.*, 1996).

Niisiis on õpetajal võimalus õpilaste lugemismotivatsioonile mitmeti läheneda ja on oluline, et õpetajad endale erinevaid võimalusi teadvustaksid ning neid rakendada oskaksid.

Toetudes lugemismotivatsiooni vajalikkusele ja õpetaja olulisusele lugemismotivatsiooni toetamisel, leiab autor, et on oluline teada saada, kuidas õpetajad õpilasi lugema motiveerivad.

Antud bakalaureusetöö eesmärk on anda ülevaade õpetajate hinnangutest II-III kooliastme õpilaste lugemismotivatsioonile ja oma tegevustele õpilaste lugemismotivatsiooni toetamiseks.

Eesmärgist tulenevalt otsib töö autor vastuseid kahele uurimisküsimusele:

- Kuidas hindavad õpetajad õpilaste lugemismotivatsiooni II-III kooliastmes?
- Kuidas hindavad õpetajad oma tegevusi õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel?

METOODIKA

Käesoleva töö eesmärgi saavutamiseks kavandati kvantitatiivne uuring, et saada teada võimalikult suure hulga õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsiooni toetamise kohta. Nimetatud meetod võimaldas saada hinnanguid erinevate maakondade õpetajatelt ning aitas kaasa bakalaureusetöö uurimisküsimustele mitmesuguste vastuste leidmisele.

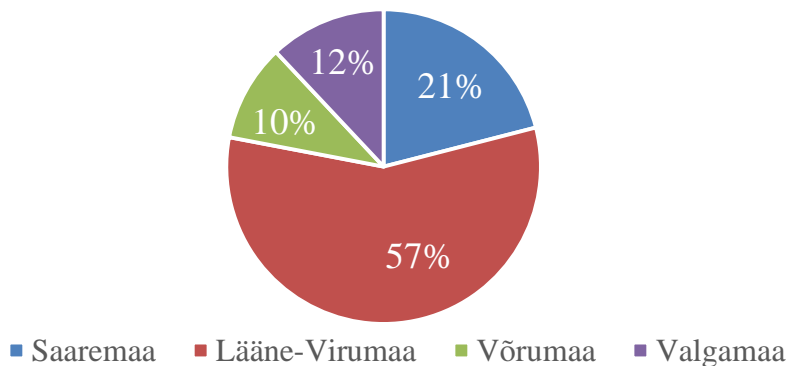
Valim

Üldkogumi moodustasid Eesti üldhariduskoolide eesti keele ja kirjanduse õpetajad II-III kooliastmes, sest just nemad puutuvad enim kokku õpilaste lugemismotivatsiooniga ning selle toetamisega. Õpetajad pidid õpetama II ja/või III kooliastmes, sest uuringus osalemine eeldas neilt teadmisi ennekõike just nendes kooliastmetes õppivate õpilaste kohta.

Töös kasutati lihtsat juhuslikku valimit, kus kindlaksmääratud ulatusega kogumist eraldati koole, seejuures oli kõigil kogumisse kuulunud koolidel võrdne võimalus valituks osutada (Hayes, 2019). Valim moodustati Eesti maakondade koolide nimekirjale tuginedes. Välistatati Harjumaa ja Tartumaa kui sageli uuringutesse kaasatud piirkonnad ning kõik üldhariduskoolid, kus ei olnud põhikooliastmeid, HEV (hariduslik erivajadus) laste koolid ning täiskasvanute gümnaasiumid. Ülejäänud 13 maakonna hulgast valiti juhusliku valiku teel neli maakonda, kasutades selleks Exceli juhuarvude generaatorit ja RAND funktsiooni. RAND funktsiooniga loodi valimisse sattunud maakondadele juhuslikud täisarvud ning seejärel arvude

järjekord sorteeriti. Valimisse valiti neli esimest maakonda, mis sorteerimise alusel tabelisse sattusid: Võrumaa, Lääne-Virumaa, Valgamaa ning Saaremaa kokku 69 kooliga. Nendest koolidest kuulusid valimisse koolid, kes olid nõus uuringus osalema. Uuringus olid nõus osalema 39 kooli, 2 kooli keeldusid ning ülejäänud ei vastanud autori kirjale.

Vastajaid saadi maakondade peale kokku 42. Valimis olid II-III kooliastme emakeeleõpetajad, kes kõik olid naised. Vastajad olid vanuses 24-74 aastat. Keskmine vanus vastajate hulgas oli 51 aastat ($SD= 11,40$) ning keskmine tööstaaž õpetajana 26 aastat ($SD= 14,44$). Kõige lühem tööstaaž oli 1 kuu ning kõige pikem 54 aastat. Kõige rohkem oli vastajaid Lääne-Virumaalt (57%) ja kõige vähem Võrumaalt (10%) (vt Joonis 1).



Joonis 1. Uuringus osalenute protsentuaalne jaotus maakondade kaupa.

Mõõtevahend

Mõõtevahendiks oli ankeet, kuna see võimaldas koguda suure hulga õpetajate hinnanguid lugemismotivatsiooni toetamise kohta, arvestades ka piiranguid (Trobja, 2011). Ankeedi koostamise aluseks võeti Unrau jt (2015) uuringus kasutatud intervjuu küsimused ja nimetatud uuringu tulemused, mis kohandati ankeedile sobivasse vormi koostöös juhendajaga. Näiteks, oli Unrau jt (2015) intervjuus küsimus „Milliseid strateegiaid kasutate, et Teie õpilased oleksid lugemisest haaratud?“ ja uuringu tulemuste osas oli välja toodud erinevate õpetajate vastused nimetatud küsimusele. Selle põhjal koostati ankeeti 5. väide selle kohta, milliseid tegevusi õpetajad kasutavad, et õpilased oleksid motiveeritud lugema. Vastusevariantideks olid Unrau jt (2015) uuringus avaldunud õpetajate vastused (vt Lisa 1). Samuti täiendati ankeeti tuginedes lõputöö teooria osale. Näiteks käsitleti teooria osas lugemismotivatsiooni vajalikkust, kust

selgus, et kõrge lugemismotivatsiooniga õpilased on iseseisvad lugejad, kuid madala lugemismotivatsiooniga õpilased ei huvitu lugemisest. Selle põhjal koostati ankeeti 3. väide, kus uuriti õpetajate hinnanguid, kas see ka nende meelest nii on (vt Lisa 1). Ankeedi koostamisel kasutati Unrau jt (2015) intervjuu eelnevat tõlkimist inglise keelest eesti keelde. Tõlkijaks oli autor ise, lisaks võeti ühendust autorile tuttava võõrkeelt valdava isikuga, kes andis täiendavaid näpunäiteid teksti sõnastamisel. Sõnastuse ning küsimuste sobivuse vaatas üle ka töö juhendaja. Intervjuu kohandamisel jäeti välja käesoleva tööga mittehaakuvad osad.

Ankeedi valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootuuring. Pilootuuringu eesmärk oli saada õpetajatelt tagasisidet: ankeedi küsimuste ja väidete arusaadavuse ning üheselt mõistetavuse kohta; II ja III kooliastme eraldi analüüsi vajaduse kohta ning ankeedi täitmisele kuluva umbkaudse aja kohta (Trobja, 2011). Ankeedi reliaabluse kontrollimiseks arvutati iga sisult erineva väidete ploki kohta reliaablus. Esimesse plokki kuulusid väited kõrge ja madala lugemismotivatsiooniga õpilaste käitumise kohta. Väiteid oli kokku seitse. Selle ploki reliaablus oli 0,39. Teise plokki kuulusid väited selle kohta, kuidas õpetajad hindavad enda rolli lugemismotivatsiooni toetamisel. Väiteid oli kokku viis. Selle ploki reliaablus oli 0,47. Kolmandasse plokki kuulusid väited õpetajate tegevuste kohta lugemismotivatsiooni toetamisel. Väiteid oli kokku 17. Selle ploki reliaablus oli 0,74.

Ankeet koosnes kahest põhiosast: esimene osa uuris õpetajate hinnanguid õpilaste lugemismotivatsioonile (küsimused 1-3) ning teine osa uuris õpetajate hinnanguid oma tegevustele õpilaste lugemismotivatsiooni toetamiseks (küsimused 4-7). Küsimused 8-11 olid vastajate taustandmete kogumiseks (vt Lisa 1). Esimeses osas kasutati Likerti skaalat vahemikes „Mõnel üksikul õpilasel – Praktiliselt kõigil“ ja „Täiesti nõus – Ei nõustu üldse“. Esimeses osas oli ka avatud küsimus, millega uuriti õpetajate arvamust selle kohta, mis on õpilaste lugemismotivatsioon. Esimese osa lõpus oli võimalus lisakommentaareks (vt Lisa 1). Teises osas kasutati Likerti skaalat vahemikes „Täiesti nõus – Ei nõustu üldse“ ja „Kasutan kindlasti – Ei kasuta üldse“. Väite nr 6 juures pidid vastanud loetelust valima viis enda meelest tõhusaimat motiveerimise tegevust. Vastuste lõppudes oli võimalus ka lisakommentaareks (vt Lisa 1). Taustandmeid koguti avatud küsimustega.

Protseduur

Enne ankeedi koolidesse saatmist, viidi läbi pilootuuring, et kontrollida ankeedi vajakajäämisi. Pilootuuringus osalesid kolm emakeeleõpetajat. Vastavalt nende tagasisidele muudeti ankeedis 2. küsimuse valikvastuseid ning saadi kinnitus ülejäänud ankeedi sobivuse kohta. Seejärel sisestati ankeet Google vormi, et uuritavad saaksid selle täita elektroonselt.

Uuritavateni jõudmisel kasutati valimisse sattunud koolide kontakte, mis leiti riigiportaalist Eesti.ee. E-posti teel võeti ühendust valimisse sattunud koolide õppealajuhatajate või direktoritega, et saada koolide nõusolek uuringus osalemiseks. Kirjas selgitati uuringu olemust, eesmäärke ning kooli- ja õpetajatepoolset saadavat kasu uuringus osalemise korral. Peale koolipoolse nõusoleku saamist, saadeti ankeedi link e-posti teel nõusoleku andnud kooli II ja III kooliastme emakeeleõpetajatele või koolipoolsele vastutavale isikule, kes selle õpetajatele edastas. Ankeedile paluti vastata nädala aja jooksul. Päev enne vastamistähtaaja saabumist saadeti koolidele meeldetuletuskiri, kus paluti uuringule vastata lähiajal.

Vastajaid informeeriti ankeedi tutvustuses (ja ka e-kirjades) anonüümsusest, vastamisele kuluvast ajast ning vastuste olemusest (nt „ei ole õigeid ja valesid vastuseid“, vt Lisa 1). Vastajatel oli vaba voli valida koht ja aeg vastamiseks nädala aja jooksul, samuti said vastajad ise otsustada, kas soovivad oma kontaktandmeid jagada loosis osalemiseks (vt Lisa 1). Andmete kogumine toimus ajavahemikus november-detsember 2019.

Peale andmete kogumist korrastati saadud tulemused Exceli tabelites ning loodi numbrilised koodid. Seejärel sisestati andmetabelid programmi SPSS 25 ja esitati kirjeldav statistika (protsendid, min-max). Varasemad 5-palli skaalad kodeeriti tulemuste selgema esitluse eesmärgil ümber 3-palli skaaladeks (nt “täiesti nõus” + “pigem nõus” = “olen nõus”).

Avatud küsimuste vastuseid analüüsiti kvantitatiivse sisuanalüüsiga. Saadud avatud vastustele loodi sõnalised koodid (nt koodi “huvi” alla koondusid kõik vastused, kus lugemismotivatsiooni seostati huvidega (vt Lisa 2 skeem 1). Koodide loomisel kasutati ka juhendajapoolset kaaskodeerimist. Esimese avatud vastuse puhul tuli autoril kokku 8 koodi ning juhendajal 12 koodi. Neist langesid autoriga kokku 8 koodi. Seejärel arutleti erinevuste üle ning lõplikult jäeti alles 10 koodi (vt Lisa 2 skeem 1). Edasi koondati tähenduselt sarnased koodid kolme alamkategoriasse ja lõpuks moodustati alamkategoriatest kaks peakategoriat (vt Lisa 2 skeem 2). Uut teavet andis lisaks viienda küsimuse avatud vastus, kus käsitleti õpetajate endi lugema motiveerimise meetodeid. Kuna koode tuli seal vaid üks, kaaskodeerimist ei kasutatud.

Välja jäeti vastused, mis ei haakunud küsimuste sisuga. Viimase etapina valiti kirjeldamiseks välja tsitaadid. Õpetajate antud kontaktandmed loosis osalemiseks koondati eraldi faili, mis kustutati peale kinkekaardi loosimist ja ärasaatmist.

Esimesele uurimisküsimusele: “Kuidas hindavad õpetajad õpilaste lugemismotivatsiooni II-III kooliastmes?” leiti vastus, kogudes kokku õpetajate hinnangud II ja III kooliastme õpilaste lugemismotivatsiooni tasemele (küsimus nr 2, vt Lisa 1) ja küsides õpetajate hinnanguid erineva lugemismotivatsiooni tasemega õpilaste käitumise kohta (küsimus nr 3, vt Lisa 1).

Teisele uurimisküsimusele: “Kuidas hindavad õpetajad oma tegevusi õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel?” leiti vastus, kogudes kokku 4.-7. küsimuste hinnangud selle kohta, milliste väidetega õpilaste lugemismotivatsiooni toetamiseks õpetajad nõustuvad ja millistega mitte ja kuidas hindavad õpetajad endapoolset pingutust lugemismotivatsiooniga kursisolemiseks (vt Lisa 1).

Järgnevalt tuuakse uurimisküsimuste kaupa välja õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsioonile ja enda tegevustele õpilaste lugemismotivatsiooni toetamiseks.

TULEMUSED

Saamaks teada, mida õpetajad üldse õpilaste lugemismotivatsioonist arvasid, küsiti neilt, mida nad õpilaste lugemismotivatsiooniks peavad (küsimus nr 1, vt Lisa 1). Vastustest tuli välja, et õpilaste lugemismotivatsiooniga seostatakse järgnevaid tegureid:

- Väliseid tegureid (nt sund ja hinne)

Õpetaja 1: *Kohustus lugeda, mille eest saab ka hinde.*

Õpetaja 2: *Valdavalt loeb põhikooliõpilane raamatuid, mida õpetaja soovib või käsib seoses õppekava läbimisega (...)*

- Sisemisi tegureid (nt positiivne emotsioon, uus info, õpilase tahe)

- Positiivne emotsioon (rõõm, hea kogemus):

Õpetaja 3: *Kui õpilased raamatut lugedes avastavad, et see oli väga hea raamat ja nad võtavad ka järgmise raamatu põnevusega ette.*

- Uus info (teadmised, sõnavara)

Õpetaja 4: *Soov ja vajadus raamatuid lugeda, laiendamaks silmaringi, arendamaks sõnavara.*

Õpetaja 5: *Lugemismotivatsioon- soov midagi uut teada saada, arendada sõnavara ja väljendusoskust.*

➤ Õpilase tahe (huvi, vabatahtlikkus)

Õpetaja 6: *Kui õpilane on nõus vabatahtlikult lugema ükskõik mis teemal raamatuid, artikleid, uudiseid.*

Õpetaja 7: *Ideaalis on see sisemine motivatsioon - tahe ja soov lugeda, huvi lugemise vastu (mitte ainult kohusetundest lugemine ainetunni jaoks).*

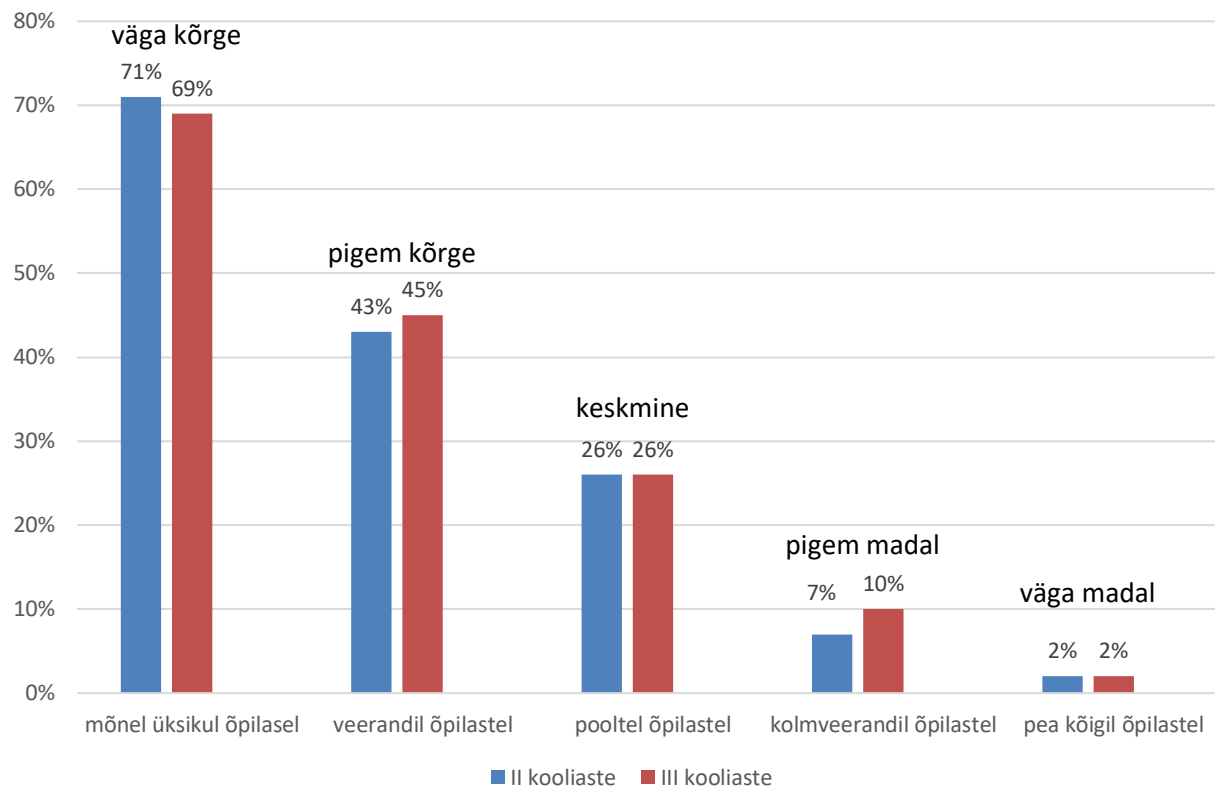
Lisaks tõid õpetajad välja, et õpilaste lugemismotivatsioon on seotud ka vaba aja veetmise ja mingi kindla põhjusega, mis ajendab lugema. Täpsem ülevaade asub Lisas 2.

Õpetaja 8: *Lugemismotivatsioon on midagi niisugust, mis paneb õpilase lugema.*

Kuidas hindavad õpetajad õpilaste lugemismotivatsiooni II-III kooliastmes?

Antud küsimusele vastuste saamiseks uuriti õpetajate hinnanguid II-III kooliastme õpilaste lugemismotivatsiooni tasemele ja lugemismotivatsiooni tasemest tingitud käitumisele. II kooliastmes oli vastanuid 32 ja vastamata jätsid 10 õpetajat, sest ei õpetanud nimetatud kooliastmes. III kooliastmes oli vastanuid kokku 35 ja vastamata jätsid 7 õpetajat, sest ei õpetanud nimetatud kooliastmes.

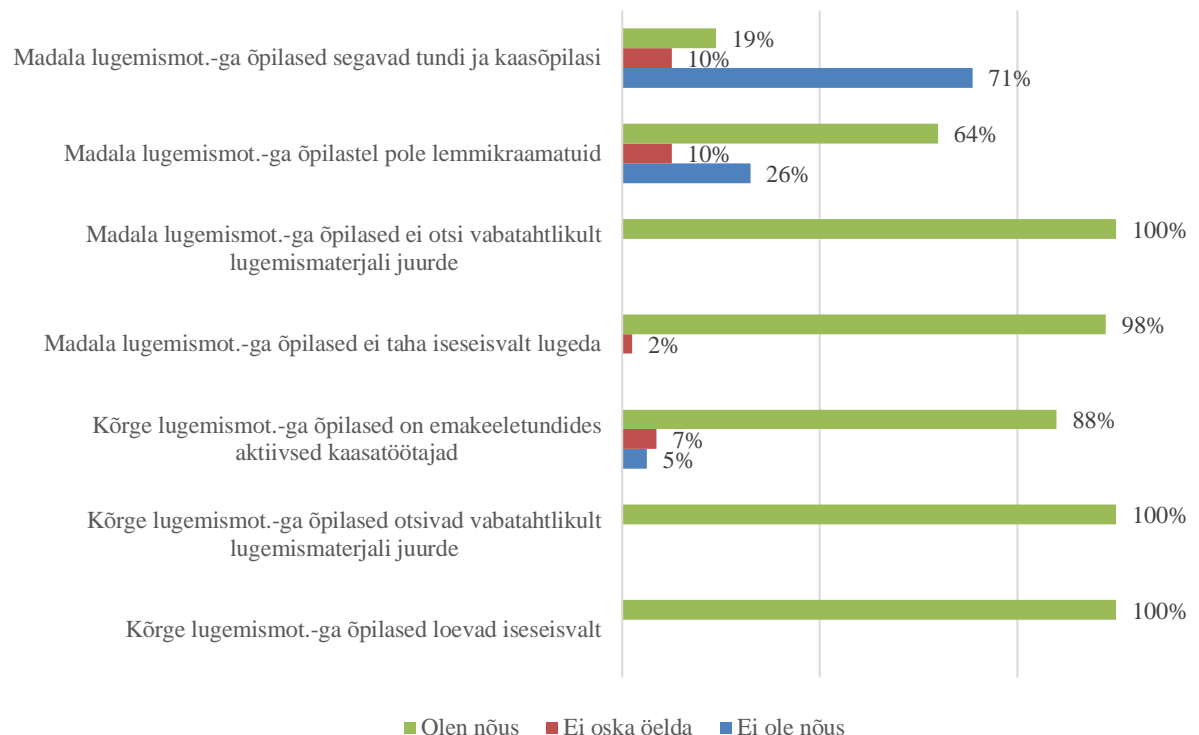
Enamus II kooliastme õpetajaid (71%) ja ka III kooliastme õpetajatest (69%) vastasid, et vaid mõnel üksikul õpilasel klassis on lugemismotivatsiooni tase „väga kõrge“ (vt Joonis 2). Mõlemas kooliastmes arvati võrdselt (26%), et umbes pooltel õpilastel klassis on „keskmine“ lugemismotivatsiooni tase. Nii II kui III kooliastmes arvas vaid 2% õpetajatest, et pea kõigil õpilastel on „väga madal“ lugemismotivatsioon (vt Joonis 2). Nii II kui III kooliastmes oli üks vastanu, kelle sõnul oli nende klassis praktiliselt kõigil „väga kõrge“ lugemismotivatsioon. III kooliastmes oli üks vastanu, kelle sõnul oli praktiliselt kõigil õpilastel klassis „väga madal“ lugemismotivatsioon.



*% = vastanud õpetajad

Joonis 2. Õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsiooni tasemele II ja III kooliastmes.

Hinnates erineva lugemismotivatsiooni tasemega õpilaste käitumist, arvasid kõik õpetajad, et kõrge lugemismotivatsiooniga õpilased otsivad vabatahtlikult lugemismaterjali juurde ja loevad iseseisvalt (vt Joonis 3). Kõik õpetajad nõustusi, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased ei otsi vabatahtlikult lugemismaterjali juurde ja pea kõik õpetajad (98%) arvasid, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased ei taha iseseisvalt lugeda (vt Joonis 3). Suur osa õpetajatest (71%) ei nõustunud, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased segaksid tundi (vt Joonis 3). Keskmiselt oldi esitatud väidetega nõus.



*% = vastanud õpetajad

*Ei ole nõus = ei ole üldse nõus + pigem ei ole nõus

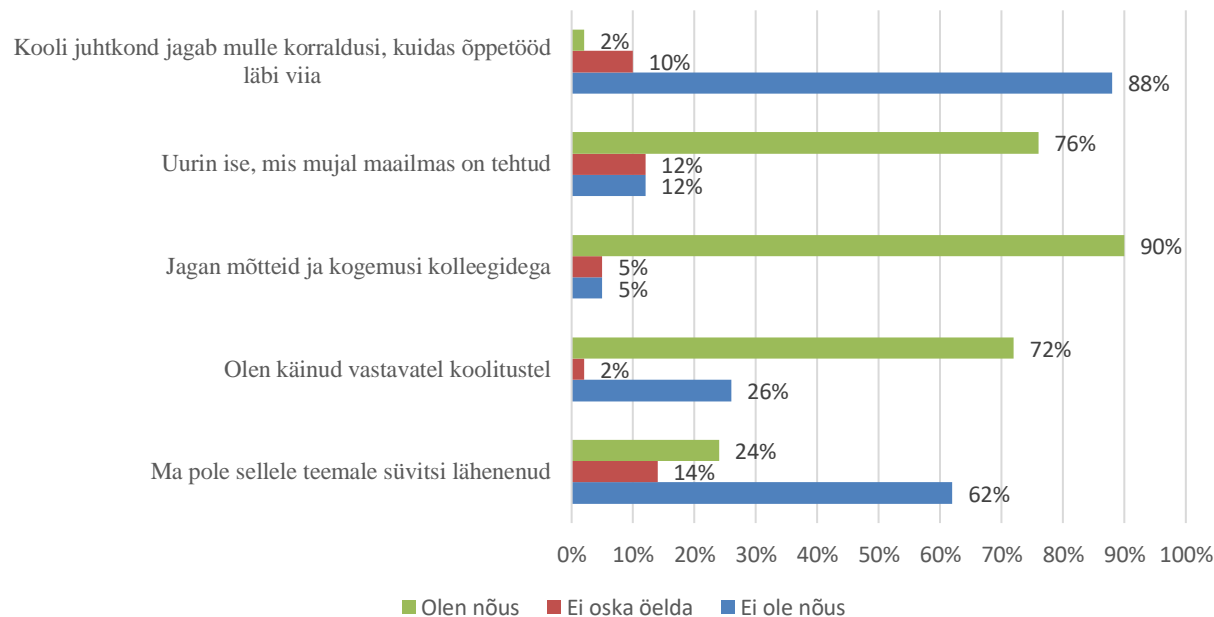
*Olen nõus = täiesti nõus + pigem nõus

Joonis 3. Õpetajate hinnangud erineva lugemismotivatsiooni tasemega õpilaste käitumisele.

Kuidas hindavad õpetajad oma tegevusi õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel?

Antud küsimusele vastuste saamiseks uuriti õpetajate hinnanguid selle kohta, milliseid tegevusi nad kasutavad lugemismotivatsiooniga kursisolemiseks, kui oluliseks õpetajad õpilaste lugemismotivatsiooni toetamist peavad ja milliseid tegevusi õpetajad endi hinnangul selleks kasutavad.

Kõige rohkem õpetajaid kasutas lugemismotivatsiooniga kursisolemiseks mõtete ja kogemuste jagamist kolleegidega. Suur osa õpetajatest (76%) uuris ise, mis mujal maailmas lugemismotivatsiooni toetamiseks tehtud on. Pea samaväärne osa õpetajatest oli läbinud ka lugemismotivatsioonialaseid koolitusi (vt Joonis 4). Enamus õpetajaid (88%) ei nõustunud sellega, et juhtkond jagaks neile näpunäiteid või korraldusi selles osas, kuidas õppetööd läbi viia (vt Joonis 4).



*% = vastanud õpetajad

*Ei ole nõus = ei ole üldse nõus + pigem ei ole nõus

*Olen nõus = täiesti nõus + pigem nõus

Joonis 4. Õpetajate hinnangud oma tegevustele õpilaste lugemismotivatsiooniga kursisolemiseks.

Mitmed õpetajad (81%) nõustuvad, et nad saavad õpilasi mõjutada, olenemata sellest, et õpilaste sõbrad neile samuti mõju avaldavad. Pea kõik õpetajad (98%) arvasid, et õpetaja roll õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel on väga oluline. Lisaks sellele arvati suures osas, et ka lapsevanemad peaksid oma lapse lugemismotivatsiooniga tegelema. Suur osa õpetajatest arvas ka, et õpilased tegelevad *multitaskinguga*, mistõttu peaksid õpetajad nende lugemismotivatsioonile erilist tähelepanu pöörama (vt Joonis 5).



*% = vastanud õpetajad

*Ei ole nõus = ei ole üldse nõus + pigem ei ole nõus

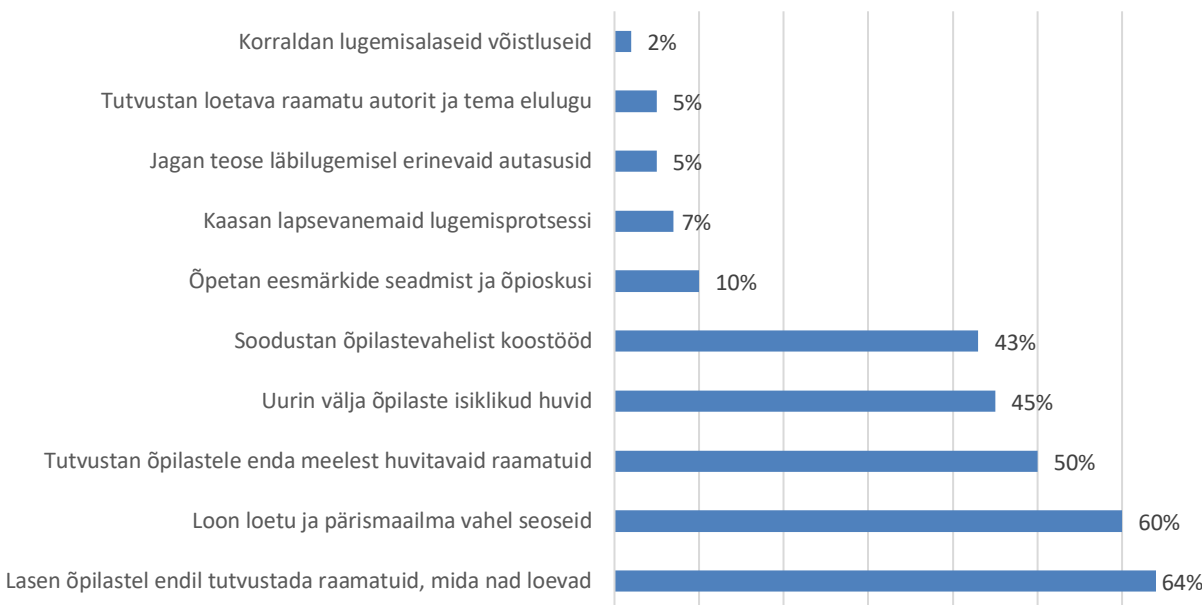
*Olen nõus = täiesti nõus + pigem nõus

Joonis 5. Õpetajate hinnangud enda rollile õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel.

Selleks, et oleks võimalus toetada õpilaste lugemismotivatsiooni kasutasid kõik õpetajad järgmisi tegevusi: lasid õpilastel endil tutvustada raamatuid, mida nad loevad, kiitsid õpilasi, hindasid lugemisprotsessi ja lõid loetu ja pärismaailma vahel seoseid. Pea kõik õpetajad kasutasid lisaks ka õpilastele loetava raamatu autori ja enda meelest huvitavate raamatute tutvustamist (vt Lisa 3). Kõige vähem kasutati lapsevanemate kaasamist lugemisprotsessi, samuti ei kasutanud umbes pooled õpetajatest autasude jagamist lugemisülesande lõppemisel (vt Lisa 3). Lisaks töid õpetajad ise välja ka tunnivälise tegevuse kasutamise, nt lugemisõhtud. Õpetaja 1: *Lugemisõhtu korraldamine koos klassiõhtuga*. Iga väite puhul oli vähemalt üks vastaja, kes pidas seda oluliseks ja üks vastaja, kes seda oluliseks ei pidanud. Keskmiselt vastanud siiski kasutasid lugemismotivatsiooni toetamiseks esitatud tegevusi.

Kõikidest motiveerimise tegevustest hindas enamik õpetajaid viieks kõige tõhusamaks motiveerimise tegevuseks: õpilaste endapoolse raamatute tutvustamise, seoste loomise, õpetaja meelest huvitavate raamatute tutvustamise, õpilaste isiklike huvide väljaurimise ja õpilastevahelise koostöö soodustamise (vt Joonis 6). Kõige vähem õpetajaid hindas kõige tõhusamateks motiveerimise tegevusteks: lugemisalaste võistluste korraldamise, loetava raamatu

autori tutvustamise, autasude jagamise, lapsevanemate kaasamise lugemisprotsessi ning õpioskuste ja eesmärkide õpetamise (vt Joonis 6).



*% = vastanud õpetajad

Joonis 6. Õpetajate hinnangul 5 kõige tõhusamat motiveerimise tegevust (kõige vähem ja kõige rohkem populaarsed).

ARUTELU

Lähtudes käesoleva bakalaureusetöö eesmärgist ning uurimisküsimustest, arutletakse järgnevalt uurimuses selgunud tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa. Alustuseks sooviti teada, mida õpetajad õpilaste lugemismotivatsiooniks peavad. Vastamisel õpetajad enamasti kirjeldasid, mis tegurid õpilaste lugemismotivatsiooni mõjutavad, mitte mis see üheselt nende jaoks on. Sarnaselt on ka varasemalt lugemismotivatsiooni defineerimisel selgitatud lugemismotivatsiooni seda mõjutavate tegurite kaudu (Jang *et al.*, 2015; Reoperez, 2019).

Õpilaste lugemismotivatsiooni seostati nii sisemiste (nt huvi, rõõm) kui ka väliste (nt hinded) teguritega. Sama väidavad ka varasemad uuringud, kus märgitakse, et lugemismotivatsiooni puhul on olulised nii autonoomsus (sisemine tegur) kui ka kontrollitus (väline tegur). Lugemismotivatsiooni olemasolu mõjutavad mõlemad (Unrau *et al.*, 2015; Wigfield *et al.*, 2004).

Ühtlasi selgus, et rohkem seostati lugemismotivatsiooni õpilase sisemiste teguritega ja vähem väliste teguritega. See on positiivne, sest ka varasematest uuringutest on selgunud, et positiivsem on toetada õpilaste autonoomset (sisemist) motivatsiooni, sest see tagab õpilasele eduelamuse ja vaba tahte pikemaajaliselt lugemisega jätkata (Gao *et al.*, 2018; Unrau *et al.*, 2015).

Uurimisküsimusele „**Kuidas hindavad õpetajad õpilaste lugemismotivatsiooni II-III kooliastmes?**“ saadi vastuseks, et nii II kui ka III kooliastmes hindasid õpetajad umbes veerandil õpilastest lugemismotivatsiooni taseme pigem kõrgeks; võrdselt hinnati mõlemas kooliastmes, et umbes pooltel õpilastel klassist on lugemismotivatsiooni tase keskmine, mis näitab, et uuringus osalenud õpetajate hinnangul ei olnud lugemismotivatsiooni tase õpilastel läbinisti negatiivne ning klassides leidis ka lugema motiveeritud õpilasi. Siiski hindas suur osa õpetajatest nii II kui ka III kooliastmes vaid mõnel üksikul õpilasel lugemismotivatsiooni taseme väga kõrgeks. Samuti hindasid mõned õpetajad suurel osal õpilastel lugemismotivatsiooni madalaks. Madalamapoolse lugemismotivatsiooni tasemega nõustuvad ka Eesti emakeeleõpetajad, kelle sõnul on õpilaste lugemus vähenenud (Himma, 2014; Leiger, 2018).

Õpetajate hinnangutele tuginedes, ei selgunud olulisi erinevusi II ja III kooliastme õpilaste lugemismotivatsiooni tasemetel. Seevastu on leitud, et II ja III kooliastme õpilaste lugemismotivatsiooni vahel peaksid erinevused ilmnema (Becker *et al.*, 2010). Nimelt on II ja III kooliastme õpilased lugema motiveeritud erinevatel põhjustel, mistõttu nende motivatsioon lugeda, kas suureneb või väheneb vanuse suurenemisega. Näiteks on väga oluline varasem lugemiskogemus: kui see on positiivne, siis vanuse suurenedes ka lugemismotivatsioon kasvab, -kui see on negatiivne, siis lugemismotivatsioon kahaneb (Cantrell *et al.*, 2018). Antud uuringus võis II ja III kooliastme erinevuse puudumine tuleneda sellest, et vastanuid oli vähe.

Lisaks uuriti nimetatud uurimisküsimuse all erineva lugemismotivatsiooni tasemega õpilaste käitumist. Selgus, et kõrge lugemismotivatsiooniga õpilased otsivad õpetajate hinnangul vabatahtlikult lugemist juurde, on iseseisvad lugejad ja on tundides aktiivsed kaasatöötajad. Sarnastele tulemustele on ka varasemalt jõutud. Lugema motiveeritud õpilased soovivad omale ise regulaarselt uut lugemismaterjali otsida, sest see huvitab neid (Vafa & Atilla, 2017) ja rohke lugemuse tõttu, arenevad õpilaste sõnavara, teadmised ja arutlemise oskus, mistõttu on neil tundides lihtsam kaasa teha (Garazi, 2019; Gao *et al.*, 2019).

Kontrastiks selgus, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased ei otsi vabatahtlikult lugemismaterjali juurde ja ei tööta emakeeletundides aktiivselt kaasa. Ka varasemalt on leitud, et madala lugemismotivatsiooniga õpilaste aktiivsus tundides on vähene ja taolised õpilased ei soovi edaspidi lugemisega tegeleda (Baker & Wigfield, 1999). Madala lugemismotivatsiooni põhjuseks võib olla varasem negatiivne kogemus lugemisel (Baker & Wigfield, 1999) (nt ei saa tekstist aru; igav raamat vmt), mis omakorda pärsib õpilaste sõnavara ja eneseväljendusoskust, mistõttu on neil keerulisem tunnis kaasa rääkida (Gao *et al.*, 2018).

Erinevalt varasemast uuringust (Usher & Kober, 2012), kus leiti, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased mõjutavad oma tunnisegamisega negatiivselt teisi õpilasi, selgus käesolevas uuringus, et õpetajate meelest see nii pole. Õpetajad ei leidnud, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased tundi ja kaasõpilasi segaksid. Tunni mittesegamist selgitatakse sellega, et madala lugemismotivatsiooniga õpilased lihtsalt ei oska, tulenevalt oma madalamatest verbaalsetest võimetest, tunniteemadel kaasa rääkida (Gao *et al.*, 2018), mistõttu on nad tunnitöö ajal omaette. Samuti võivad õpilased ise anda endale negatiivseid hinnanguid lugemise osas, mistõttu arvavad, et nad ei oskagi, võrreldes teistega, midagi tunnis teha (Unrau *et al.*, 2015).

Uurimisküsimusele **“Kuidas hindavad õpetajad oma tegevusi õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel?”** saadi vastuseks, et õpilaste lugemismotivatsiooni toetamine oli õpetajate jaoks oluline ja selleks kasutati erinevaid tegevusi. Kõigepealt uuriti, mida õpetajad teevad lugemismotivatsiooniga kursisolemiseks, sest varasemalt on leitud, et see on õpetajatöö juures oluline osa (Gao *et al.*, 2018; Unrau *et al.*, 2015). Selgus, et enim kasutavad õpetajad lugemismotivatsiooniga kursisolemiseks infovahetamist kolleegidega, uurivad ise, milliseid lahendusi mujal maailmas kasutatakse ja mitmed õpetajad olid käinud ka vastavatel koolitustel. Ka varasemalt on leitud, et õpetajad kasutavad suuresti lugemise planeerimisel kolleegide tuge (Tintso, 2018; Leis, 2016). Ka õpetajate koolitamine on oluline, sest just õpetajad arendavad suuresti õpilaste edaspidist seotust lugemisega (Cantrell *et al.*, 2018; Merga & Roni, 2018), mistõttu peaksid neil selleks vastavad teadmised olema. Selgus ka, et enamus õpetajaid ei nõustunud väitega, et kooli juhtkond neile õppetöö korraldamise osas juhiseid jagaks. See on leitud ka positiivne olevat, sest tihti ei lähe õpetaja ja juhtkonna arvamused lugemise korraldamise osas kokku, mis omakorda pärsib õpetajate motivatsiooni oma tööd teha (Unrau *et al.*, 2015).

Lisaks selgus, et õpetajad peavad enda rolli lugemismotivatsiooni toetamisel oluliseks ja leiavad, et saavad õpilaste lugemismotivatsiooni mõjutada, olenemata õpilaste sõprade mõjust. Ka lapsevanema rolli hinnati lugemismotivatsiooni toetamisel oluliseks. Eelnevalt on leitud, et just kodune toetav keskkond soodustab õpilase elukestvat lugemismotivatsiooni (Issa *et al.*, 2012), näiteks lapsevanema ja lapse kooslugemine ja arutlemine (Karjat, 2017; Usher & Kober, 2012). Samuti on varasemalt leitud, et õpetaja roll siinkohal on oluline (Cantrell *et al.*, 2018) ja suur osa õpilasi peab just õpetajate tegevust põhjuseks, miks nad tegelevad lugemisega (Issa *et al.*, 2012).

Selgus, et õpilastepoolne rööprähklemine nõuab õpetajatelt suuremat tähelepanu lugemismotivatsiooniga tegelemisel. Ka varasemalt on leitud see murettekitava asjaoluna, sest õpilased ei pruugi mitme asjaga tegelemisel pühenduda lugemisele ja info leidmisele (Larhmaid, 2018; Mokhtari *et al.*, 2009), mistõttu peavad õpetajad lugemise planeerimisel leidlikud olema.

Seitsmeteistkümnest lugemismotivatsiooni toetavast tegevusest kasutasid õpetajad nii autonoomseid kui ka kontrollitud tegevusi, millest populaarseimad olid õpilaste hindamine, kiitmine ning raamatute tutvustamine (nii õpilaste kui õpetajate poolt) ja seoste loomine. Ka varasemalt on leitud, et nii autonoomsed kui ka kontrollitud motiveerimise viisid on mõlemad olulised (Wigfield *et al.*, 2004; Unrau *et al.*, 2015). Samuti on varasemalt leitud, et just seoste loomine on tänapäeva lugemise õppe kontekstis oluliseks tegevuseks (Merga & Roni, 2018; Org, 2016; PRÕK, 2011/2014, Lisa 1) ning raamatute tutvustamine aitab näidata õpetaja enda kirge lugemise vastu (Jang *et al.*, 2015; Unrau *et al.*, 2015) või tugevdab õpilase autonoomsust (Gao *et al.*, 2018), mis aitab kaasa õpilaste lugemismotivatsiooni suurenemisele. Kõikidest etteantud tegevustest olid kasutusel kõik tegevused, mis on ühtlasi ka varasemalt õpetajate poolt lugemismotivatsiooni toetamisel kasutust leidnud (Unrau *et al.*, 2015).

Lisaks olid õpetajad ise välja toonud ka lugemisõhtute korraldamise, mis on leitud ka varasemalt lugemismotivatsiooni toetavana (Leis, 2016). Õpetajate jaoks olid olulised ka õpilaste individuaalne olemus (isiklikud huvid, head suhted), valikute pakkumine lugemisel ja õpieesmärkide seadmise õpetamine. Ka varasemalt on leitud, et õpetaja-õpilase vahelised head suhted on lugemismotivatsiooni kujunemise üheks aluseks (Unrau *et al.*, 2015) ja erisugused lahendused lugemisel (Baron, 2017; Gambrell, 2011) ning vaba aja ja õppetegevuse planeerimine (Mokhtari *et al.*, 2009) aitavad kõik kaasa lugemismotivatsiooni suurenemisele.

Vähem kasutust leidis õpetajate seas lapsevanema kaasamine lugemisprotsessi, mis vastukaaluks on leitud just olulisena õpilaste lugemismotivatsiooni kujunemisel (Sonnenschein, 2002). Arvestades, et õpetajad pidasid lapsevanema rolli lugemismotivatsiooni toetamisel oluliseks, kuid suur osa neist ei kaasanud vanemaid lugemisprotsessi ilmestab ka kooli ja kodu vahelist vähest koostööd lugemismotivatsiooni toetamisel. Vähem kasutati motiveerimisel kontrollitud tegevusi (nt autasud, võistlused), mis on ühtlasi heaks märgiks, sest pikemaajalised tulemused lugemismotivatsiooni puhul tagab õpilaste autonoomsuse toetamine (Deci & Ryan, 2000; Troyer *et al.*, 2019). Samuti on õpetajad varasemalt ise välja toonud, et sooviksid kontrollimise asemel lugemisele loovamalt läheneda, sest see arendab õpilasi rohkem (Unrau *et al.*, 2015).

Lõpuks uuriti, milliseid motiveerimist toetavaid tegevusi õpetajad ise kõige tulemuslikemaks hindavad. Selgus, et raamatute tutvustamine (nii õpetaja kui õpilase poolt), seoste loomine, isiklike huvide väljauurimine ja õpilastevaheline koostöö olid enim valitud. See näitab, et enamik õpetajad pidasid oluliseks ennekõike autonoomset motivatsiooni lugemismotivatsiooni toetamisel, mis on eelneva arutelu käigus leitud olevat positiivne. Vähesed õpetajad hindasid kõige mõjusamateks motiveerimise tegevusteks lugemisalaseid võistluseid, autasusid, raamatu autori tutvustamist, õppe planeerimise õpetamist ja lapsevanemate kaasamist. Siinkohal oli näha, et suur osa õpetajatest kasutasid lugema motiveerimise tegevustena just raamatu autori tutvustamist ja õppe planeerimise õpetamist, kuid kokkuvõttes pidasid vaid vähesed õpetajad neid tegevusi olulisteks mõjutajateks. Üldiselt selgub, et vähem populaarsed olid kontrollitud tegevuste (võistlused, autasud) kasutamine lugemismotivatsiooni toetamisel ning kontrollimist on ka varasemalt lugemismotivatsiooni toetamisel peetud vähem oluliseks kui muude tegevuste kasutamist (Unrau *et al.*, 2015).

Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Käesoleva bakalaureusetöö kitsaskohtadena võib välja tuua probleemid planeeritud valimi moodustamisel. Valim tuli väiksem, kui uurija seda esialgselt planeerinud oli, mistõttu ei ole teada, millises osas vastanud ehk kallutatud võisid olla: kas vastasid need, keda antud teema kõnetas või vastasid aktiivsemad.

Uurija koostas antud teema uurimiseks ankeedi ise, mistõttu võib selle usaldusväärsus olla madal, nt ankeedis olevate teemaplokkide reliaablused olid madalad.

Erinevus õpetajate motiveeriva tegevuse kasutamise ja selle oluliseks pidamise vahel võis tuleneda asjaolust, et ankeedi täitmisel, kõige tulemuslikemate tegevuste juures, oli mugavam valida ettepoole jäävad variandid, kui ankeeti allapoole kerida ja kõik variandid uuesti läbi lugeda. Niisiis, võisid vastamisel jääda õpetajate vastustes ettepoole tegevused, mida õpetajad tegelikult nii aktiivselt ei kasutanud, kuid neid oli mugav määrata „tulemuslikeks“ asukoha tõttu ankeedis.

Töö praktiline väärtus võiks seisneda selles, et teemast huvitatud saaksid käesolevast tööst esitatud ideid tegevustest, kuidas põhikooli õpilasi lugema motiveerida. See võib aidata kaasa emakeeletundide planeerimisele ning õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisele. Samuti saab töö teooriast selguse erinevate tegevuste vajalikkusest lugemismotivatsiooni toetamisel. Töö autor saab ka enda töös saadud teadmisi kasutada.

TÄNUSÕNAD

Autor tänab uuringus osalenud emakeeleõpetajaid, töö juhendajat ja lõputöö kirjutamisel nõu andnud mõttekaaslaseid.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Heli Paluoja

/allkirjastatud digitaalselt/

12.05.2020

KASUTATUD KIRJANDUS

- Amicucci, A. N., Williamson, M. M., DeCapua, S. E., & Hrebik, J. R. (2015). You are asking me to do more than just read a book: Student reading in a General literature course. *The CEA Forum*, 44(1), 1–29.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477.
- Baron, N. S., (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15–20.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Cantrell, S. C., Rintamaa, M., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2018). Rural adolescents' reading motivation, achievement and behavior across transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 417–428.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). USA: Routledge.
- Eesti keele seletav sõnaraamat (2009). Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/ekss/>
- Eesti õigekeelsussõnaraamat (2018). Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/qs/>
- Farinosi, M., Lim, C., & Roll J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410–421.
- Gambrell, L. B. (2011). What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.

- Gao, Q., Wang, H., Mo, D., Shi Y., Kenny, K., & Rozelle, S. (2018). Can reading programs improve reading skills and academic performance in rural China? *China Economic Review*, 52, 111–125.
- Garazi, L. de A. (2019). Developing School-Relevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51–71.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.
- Hayes, A. (2019). *Simple Random Sample*. Külastatud aadressil <https://www.investopedia.com/terms/s/simple-random-sample.asp>
- Himma, M. (Toim). (2014). *Eesti keele õpetajad: õpilaste sõnavara jääb üha väiksemaks*. Novaator. Külastatud aadressil <https://novaator.err.ee/255958/eesti-keele-opetajad-opilaste-sonavara-jaab-uha-vaiksemaks>
- Issa, A. O., Aliyu, M. B., Akangbe, R. B., & Adedeji, A. F. (2012). Reading Interest and Habits of the Federal Polytechnic Students. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 470–486.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350–377.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). Motivation. Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading Teacher*, 69(2), 239–247.
- Kalda, I. (2011). *Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Karjat, G. (2017). *Õpetajate arvamused kakskeelsete laste lugemisvalmiduse toetamisest Viljandi lasteaedades*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kopõtin, K. (2019). *6–7 aastaste lasteaialaste lugemishuvi toetamine muinasjututegelaste kaudu*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Larhmaid, M. (2018). The Impact of Print vs. Digital Resources on Moroccan University Students’ Reading Habits, Uses, and Preferences. *SHS Web of Conferences*, 52, 1–19.
- Leiger, P. (2018). Intervjuu emakeele õpetajaga. *Oma Keel*, 2, 70–74.

- Leis, K. (2016). *Põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lepp, K. L. (2018). *1.-3. klassi õpilaste lugemisharjumused, lugemishuvi ning hoiakud lastekirjanduse lugemise suhtes ühe Haapsalu linna kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2018). Children's perceptions of the importance and value of reading. *Australian Council for Educational Research*, 62(2), 135–153.
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609–619.
- Nurk, K. (2013). *I-IV klassi õpilaste lugemus Audru Keskkooli raamatukogus ja õpilase lugevuse mõjutajad*. Publitseerimata lõputöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Org, A. (2016). Kausitäis (õppe)kirjandust. *Oma Keel*, 1, 59–63.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011/2014). *Riigi Teataja I 2011, 1, 14*. Lisa 1 Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/2201/8008/1m%20lisa1.pdf#>
- Puksand, H. (2012). Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus* 11, 824–835.
- Reoperez, M. G. C. (2019). Mediators of Reading Motivation among Filipino Collegiate Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(1), 18–24.
- Sonnenschein, S. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318–337.
- Tintso, E. S. (2018). *Lasteraamatute valimine ja kasutamine 5-6 aastaste lasteaialaste lugemishuvi äratamiseks lasteaiaõpetajate arvamuste näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Trobia, A. (2011). Encyclopedia of Survey Research Methods. Lavrakas, P. J. (Eds.), *Questionnaire* (pp. 653-655). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32(5), 1197–1218.

- Uiga, M. (2013). *Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon 3. Klassi õpilastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Unrau, N., Bowers, E., & Ragusa, G. (2015). Teachers Focus on Motivation for Reading: “It’s All About Knowing the Relationship”. *Reading Psychology*, 36(2), 105–144.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform. Summary. *Center on Education Policy*, 1–12.
- Vafa, S., & Atila, Ö. (2017). Determining the Variables That Affect the Reading Motivation of Educational Faculty Students. *Educational Research and Reviews*, 12(13), 660–676.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688.
- Vare, H. (2016). *Õpilaste lugemismotivatsioon ühe Tartu linna kooli näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299–310.

Lisa 1. Ankeet lugemismotivatsiooni toetamise kohta

Hea vastaja!

Olen Tartu Ülikooli üliõpilane Heli Paluoja ning õpin eesti keele ja kirjanduse õpetajaks. Viin lõputöö raames läbi uuringut, mille eesmärk on teada saada õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsioonile ja õpetajate tegevustele selle toetamiseks.

Palun Teil vastata käesolevale ankeedile. Ankeedi täitmine võtab aega umbes 15 minutit.

Ankeet pakub head võimalust mõelda selle üle, kuidas Teie õpilasi lugema motiveerite ning analüüsida enda tööd õpetajana.

Ankeedi vastused põhinevad täielikult Teie enda hinnangutel ja arvamustel, n-ö õigeid ja valesid vastuseid ei ole! Teie vastuseid ei seostata Teie isiku või kooliga. Vastused esitatakse üldistatud kujul ning töö saadetakse pärast kaitsmist kõikidesse uuringus osalenud koolidesse tutvumiseks.

NB! Soovijate vahel loositakse välja Rahva Raamatu kinkekaart 20€ väärtuses!

Ette tänades

Heli Paluoja

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilane

I Osa: Õpetajate hinnang õpilaste lugemismotivatsioonile

1. Selgitage lühidalt vabas vormis, mis on Teie arvates (õpilaste) lugemismotivatsioon.

.....
.....
.....

2. Milline on Teie hinnang õpilaste lugemismotivatsioonile Teie õpetatava(te)s kooliastme(te)s? Valimisel mõelge oma õpilastele, keda õpetate II-III kooliastmes: kui paljudel õpilastel ühe klassi peale on Teie hinnangul väga madal, pigem madal, keskmine, pigem kõrge ja väga kõrge lugemismotivatsioon. Kui õpetate neist vaid ühes kooliastmes, siis jätke teise kohta vastamata.

Kui suurel osakaalul Teie õpilastest on selline lugemismotivatsiooni tase Teie hinnangul? Valige <u>igas reas üks vastusevariant</u> . Palun hinnake siin II kooliastme õpilastele mõeldes (kui õpetate vaid III kooliastmes, jätkake siin tabel tühjaks ja jätkake järgmise tabeliga).					
Lugemismotivatsioonile antav hinnang II kooliastmes	Mõnel üksikul õpilasel	Umbes veerandil klassist	Umbes pooltel klassist	Umbes kolmveerandil klassist	Praktiliselt kõigil
Väga kõrge					
Pigem kõrge					
Keskmine					
Pigem madal					
Väga madal					

Kui suurel osakaalul Teie õpilastest on selline lugemismotivatsiooni tase Teie hinnangul? Valige <u>igas reas üks vastusevariant</u> . Palun hinnake siin III kooliastme õpilastele mõeldes.					
Lugemismotivatsioonile antav hinnang III kooliastmes	Mõnel üksikul õpilasel	Umbes veerandil klassist	Umbes pooltel klassist	Umbes kolmveerandil klassist	Praktiliselt kõigil
Väga kõrge					
Pigem kõrge					
Keskmine					
Pigema madal					
Väga madal					

3. Palun andke oma hinnangud järgmistele väidetele. Milles seisneb Teie klassi(de)s kõrge lugemismotivatsiooniga ja madala lugemismotivatsiooniga õpilaste käitumise erinevus?

Vastamisel mõelge õpilaste käitumisele üldiselt.

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Ei oska öelda	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
Kõrge lugemismotivatsiooniga õpilased loevad iseseisvalt					
Kõrge lugemismotivatsiooniga õpilased otsivad vabatahtlikult lugemismaterjali juurde					

Kõrge lugemismotivatsiooniga õpilased on emakeeletundides aktiivsed kaasatöötajad					
Madala lugemismotivatsiooniga õpilased ei taha iseseisvalt lugeda					
Madala lugemismotivatsiooniga õpilased ei otsi vabatahtlikult lugemismaterjali juurde					
Madala lugemismotivatsiooniga õpilastel pole lemmikraamatuid					
Madala lugemismotivatsiooniga õpilased segavad tundi ja kaasõpilasi					

Soovin veel midagi lisada kõrge lugemismotivatsiooniga ja madala lugemismotivatsiooniga õpilaste käitumise erinevuste kohta

.....

.....

II Osa: Õpetajate hinnangud enda tegevustele õpilaste lugemismotivatsiooni toetamiseks

4. Palun andke oma hinnangud järgmistele väidetele. Mis rolli näete endal kui õpetajal õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel ja tõstmisel?

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Ei oska öelda	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
Õpetaja roll õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisel ja tõstmisel on väga oluline					
Õpilased peaksid enda lugemismotivatsiooniga seonduvaga iseseisvad olema					

Ennekõike peaksid vanemad oma lapse lugemismotivatsiooniga tegelema					
Õpilased on niikuinii mõjutatavad peamiselt sõprade poolt, õpetaja ei saa siin suurt midagi ära teha					
Õpilaste lugemismotivatsiooni mõjutavad suuresti internetis viibimine ja <i>multitasking</i> , mistõttu peaksid õpetajad nende motiveerimisele erilist tähelepanu pöörama					

Soovin veel lisada õpetaja rolli kohta lugemismotivatsiooni toetamisel

.....

.....

5. Palun andke oma hinnangud järgmistele väidetele. Milliseid järgnevaid tegevusi kasutate, et Teie õpilased oleksid põnevil ja motiveeritud lugema?

Väide	Kasutan kindlasti	Pigem kasutan	Ei oska öelda	Pigem ei kasuta	Ei kasuta üldse
Tutvustan õpilastele enda meelest huvitavaid raamatuid					
Loen valjult ette end huvitavaid raamatuid, et tekitada huvi					
Uurin välja õpilaste isiklikud huvid, et leida selle põhjal neile sobivad raamatud					
Loon õpikeskkonna, kus pakun erinevaid lugemisvalikuid (nt e-lugered, erinevad teosed, lugemisnurgad jmt)					
Loon loetu ja pärismaailma vahel seoseid					

Õpetan õpilastele eesmärkide seadmist ning õpioskusi					
Hindan nende lugemisega seotud progressi (lugemiskontrollid, esitused, loovtööd jmt)					
Jagan erinevaid autasusid teose läbilugemise puhul (nt filmivaatamine, tunnist varem ärasaamine, mängud jmt)					
Kiidan neid lugemisega seotud ülesannete eest (esitused, kontrollid, lugemine ise jmt)					
Soodustan õpilastevahelist koostööd lugemisel (rühmaarutelud, kirjandusringid, paaristööd)					
Olen ise eeskujuks, näidates enda kirge lugemise vastu (jagan lugemiselamusi, näitan, et loen pidevalt jmt)					
Tutvustan õpilastele loetava raamatu autorit, tema elulugu ja tema teisi raamatuid					
Lasen õpilastel endil tutvustada raamatuid, mida nad loevad					
Katsetan erinevaid individuaalseid lähenemisviise					
Püüan luua iga õpilasega häid suhteid (usalduse loomine; teadmised õpilase taustast)					
Korraldan õpilastele lugemisalaseid võistluseid					
Kaasan lapsevanemaid lugemisprotsessi (ühisüritused; lugemissoovitused perega)					

koos; jagan lugemise toetamise nõuandeid jmt)					
Mingi muu tegevus; milline?					

6. Valige allpool esitatud loetelust **viis** enda arvates kõige tõhusamat motiveerimismeetodit (mida peate tulemuslikuks), märkides viie väite taha linnukese.

Väide	Hinnang
Tutvustan õpilastele enda meelest huvitavaid raamatuid	
Loen valjult ette end huvitavaid raamatuid, et tekitada huvi	
Uurin välja õpilaste isiklikud huvid, et leida selle põhjal neile sobivad raamatud	
Loon õpikeskkonna, kus pakun erinevaid lugemisvalikuid (nt e-lugered, erinevad teosed, lugemisnurgad jmt)	
Loon loetu ja pärismaailma vahel seoseid	
Õpetan õpilastele eesmärkide seadmist ning õpioskusi	
Hindan nende lugemisega seotud progressi (lugemiskontrollid, esitused, loovtööd jmt)	
Jagan erinevaid autasusid teose läbilugemise puhul (nt filmivaatamine, tunnist varem ärasaamine, mängud jmt)	
Kiidan neid lugemisega seotud ülesannete eest (esitused, kontrollid, lugemine ise jmt)	

Soodustan õpilastevahelist koostööd lugemisel (rühmaarutelud, kirjandusringid, paaristööd)	
Olen ise eeskujuks, näidates enda kirge lugemise vastu (jagan enda lugemiselamusi, näitan, et loen pidevalt jmt)	
Tutvustan õpilastele loetava raamatu autorit, tema elulugu ja tema teisi raamatuid	
Lasen õpilastel endil tutvustada raamatuid, mida nad loevad	
Katsetan erinevaid individuaalseid lähenemisviise	
Püüan luua iga õpilasega häid suhteid (usalduse loomine; teadmised õpilase taustast)	
Kaasan lapsevanemaid lugemisprotsessi (ühisüritused, lugemissoovitused perega koos; jagan lugemise toetamise nõuandeid jmt)	
Korraldan õpilastele lugemisalaseid võistluseid	

7. Palun andke oma hinnangud järgmistele väidetele. Milliseid tegevusi rakendate, et olla rohkem kursis õpilaste lugemismotivatsiooni toetamisega?

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Ei oska öelda	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
Ma ei ole sellele teemale nii süvitsi ise lähenenud					
Olen käinud vastavatel koolitustel					
Jagan mõtteid ja kogemusi kolleegidega					

Uurin ise, mis mujal maailmas on tehtud (nt loen erialast kirjandust, uuringuid; vaatan õppevideoid jmt)					
Kooli juhtkond jagab mulle korraldusi või näpunäiteid, kuidas õppetööd läbi viia					
Mingi muu tegevus; milline?					

8. Teie sugu:

.....

9. Teie vanus:

.....

10. Teie tööstaaž õpetajana:

.....

11. Maakond, kus Te õpetate:

.....

*Rahva Raamatu kinkekaardi loosis osalemise soovi korral, sisestage palun enda e-posti aadress:

Teie e-posti aadressi hoitakse eraldi failis ning kasutatakse vaid loosimiseks. Kõik aadressid kustutatakse pärast võitja välja loosimist ning ühenduse võtmist!

Tänan Teid väga koostöö eest!

Lisa 2. Väljavõtted koodide loomisest

Skeem 1

Õpetajate väited

Kood

Õpilane tunneb rõõmu lugemisest. Tahab uusi teadmisi omandada.

Rõõm,
teadmised

Miski, mis suunab lugema -
mingi põhjus

Põhjus

Motivatsioone on erinevaid:
uudishimu, väline
motivatsioon (hinne, õppetöö
osa), meelelahutus, jne.

Huvi, hinne,
ajaveetmine

Lugemismotivatsioon on
tahe vabatahtlikult lugeda.

Vabatahtlikkus

Siis kui peab ja on vaja
õppetööks valmistuda või
soovituslik raamat läbi lugeda.

Sund

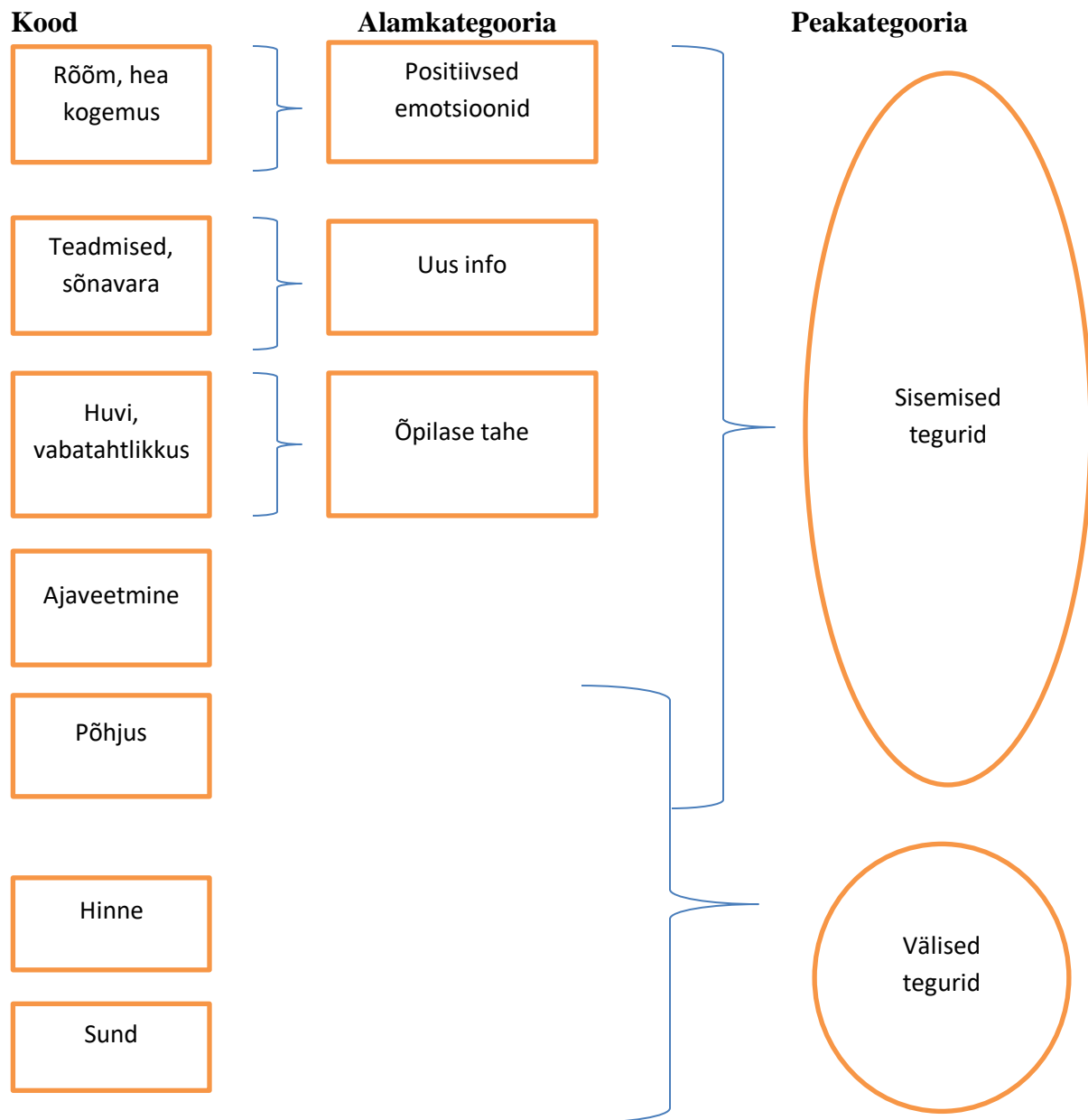
Vaba aja sisustamine, uute
teadmiste saamine, sõnavara
täiendamine

Ajaveetmine,
teadmised,
sõnavara

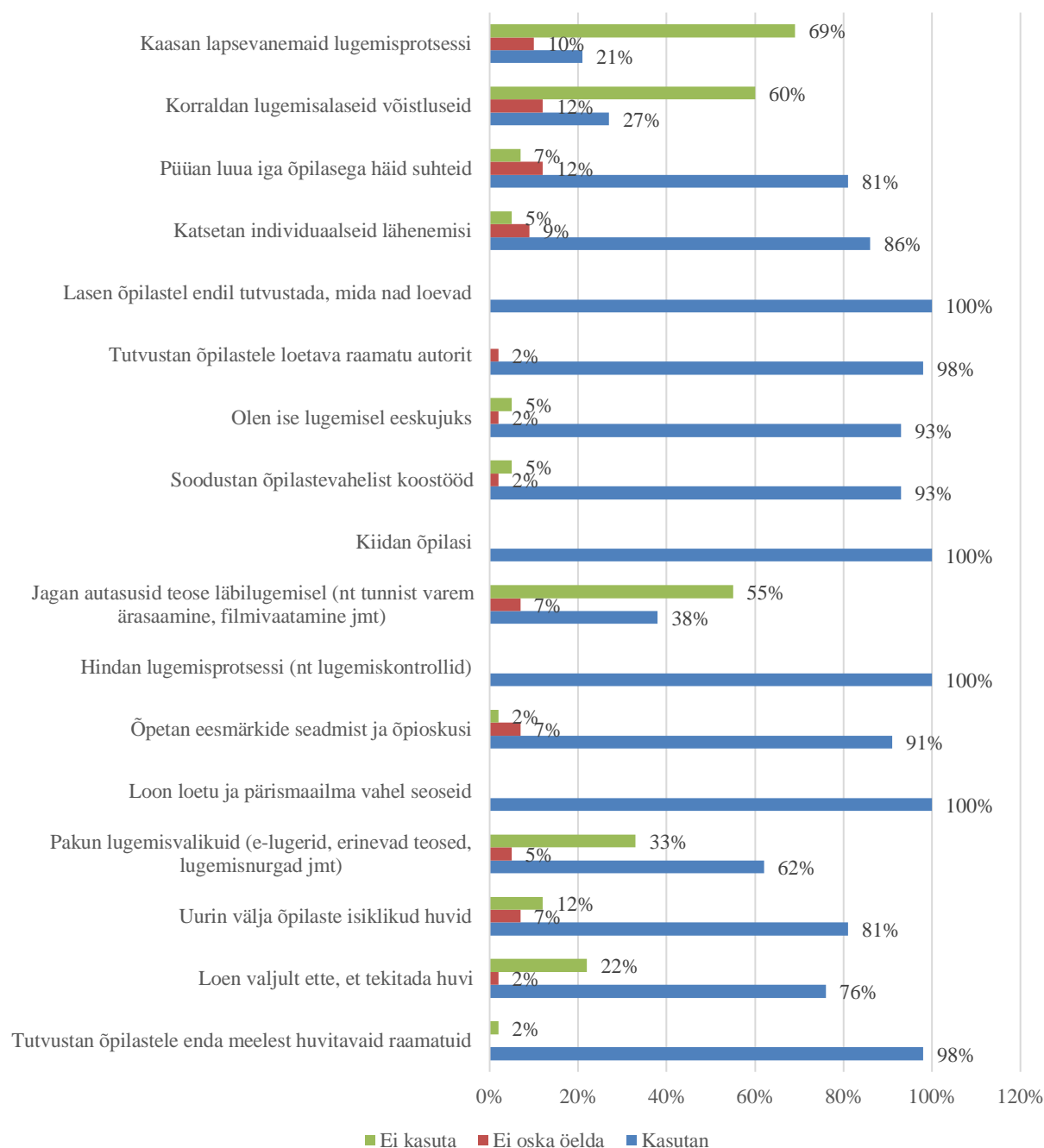
Kui õpilased raamatut lugedes
avastavad, et see oli väga hea
raamat ja nad võtavad ka
järgmise raamatu põnevusega
ette.

Hea kogemus

Skeem 2 Alam- ja peakategooriate moodustamine



Lisa 3. Õpetajate hinnangud tegevustele, mida nad kasutavad lugemismotivatsiooni toetamiseks



*% = vastanud õpetajad

*Ei kasuta = ei kasuta üldse + pigem ei kasuta

*Kasutan = kasutan kindlasti + pigem kasutan

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Heli Paluoja,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsioonile ning oma tegevustele õpilaste lugema motiveerimisel II-III kooliastmes”, mille juhendaja on Merle Taimalu, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Heli Paluoja
12.05.2020